



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

***Construcción social de las infancias: los procesos de
transmisión en el ámbito de las organizaciones del tercer
sector***

Lic. Gustavo Ezequiel Corvera

Trabajo Final Integrador para optar por el grado de Especialista en Nuevas
Infancias y Juventudes

Directora: Dra. Alicia I. Villa, UNLP

La Plata, 10 de octubre de 2011



Especialización en Nuevas Infancias y juventudes
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo final:

***Construcción social de las infancias: los procesos de
transmisión en el ámbito de las organizaciones del tercer
sector***

Lic. Gustavo Ezequiel Corvera

Año 2012

I. Resumen

A partir de interrogar las infancias en su matriz social e histórica de producción, nuestro interés se volcó a las instituciones por las que transitan los niños, y sus entramados intersubjetivos.

En ese marco, este trabajo indaga las relaciones intergeneracionales y los procesos de transmisión en ámbitos del tercer sector destinados a niños de sectores populares. A través de un estudio cualitativo de casos múltiples, en el que se analizarán discursos, prácticas y su configuración, se abordará la caracterización de dichos procesos.

Palabras clave: transmisión, construcción social de las infancias, tercer sector.

II. Tema de interés

El campo de estudios sobre la infancia se configura en los últimos años bajo la convergencia de múltiples disciplinas. La historia, la sociología y la psicología, entre otras, despliegan sus recursos. Se avizoran dos extremos y un amplio gradiente entre ambos. De un lado, la presentación de la infancia como sustancia, quizás soporte de múltiples accidentes a la manera de mascaradas, vertiente fijista, esencialista. En el otro, la evanescencia, su prescripción social y cultural.

Aquí se estudiará la infancia como una producción, cuestión que abre en la “solidez de los absolutos”, los intervalos, las ausencias, los no-todo del pensamiento complejo. Nos dispondremos a la heterogeneidad social e histórica de las infancias. Para lo cual se adoptará una perspectiva socio-histórica en diálogo con desarrollos psicoanalíticos. Estos últimos nos brindarán los fundamentos psicológicos en el abordaje de la subjetividad.

Se problematizará la noción de infancia, a través de un abordaje relacional capaz de despejar formas fechadas y situadas de ser niño. Para esto consideraremos algunas de las instituciones por las que circulan los niños, específicamente, organizaciones del tercer sector destinadas a sectores populares.

La pregunta que guía y acota esta indagación es la siguiente: ¿Qué características asumen los procesos de transmisión en organizaciones del tercer sector destinadas a niños procedentes de sectores populares?

Sostenemos la importancia de dar visibilidad a las propuestas y prácticas de estas organizaciones que las últimas décadas han incrementado su influencia en nuestra región. Y de suscitar su abordaje crítico, ante todo respecto a aquellas que toman como objeto de intervención, las infancias especialmente vulnerables por su condición de clase.

Por otra parte, pretendemos aportar conocimientos acerca de los procesos educativos entendidos en un sentido amplio. Evitamos su encorsetamiento al ámbito escolar, a pesar de lo cual, comprendemos que esta investigación cuenta con la potencialidad de generar nuevos

interrogantes y horizontes también para las escuelas. Consideramos este proyecto pues, desde una doble pertinencia: científica y social.

Se enumeran a continuación objetivos de investigación:

❖ Objetivo general:

Indagar procesos de transmisión desarrollados en organizaciones del tercer sector destinadas a niños procedentes de sectores populares.

Las dimensiones a indagar serán los procesos de transmisión intergeneracionales, entre pares y su relación. Además, la incidencia de otras instituciones (las escuelas, organismos político-gubernamentales, el sector empresarial, entre otros) en dichos procesos y las mediaciones de las organizaciones estudiadas.

❖ Objetivos específicos:

- Recopilar información acerca de actividades vinculadas a la transmisión de conocimientos, normas, creencias, entre otras.
- Identificar las principales características de los procesos de transmisión, sus modalidades y contenidos.
- Determinar tensiones al interior de las organizaciones (entre los actores, entre las prácticas y las propuestas) así como la incidencia de otras instituciones.

III. Indagaciones preliminares acerca de la temática y las principales categorías conceptuales

A continuación se desarrollarán algunos de los conceptos fundamentales que servirán de herramientas en nuestro recorrido, destacando aportes de investigadores provenientes de la sociología, la filosofía, la pedagogía, la antropología y el psicoanálisis.

Para esto, se organizará la presentación en torno a apartados, que quieren funcionar recursivamente en la producción discursiva. Estos conceptos han sido seleccionados, a partir de indagaciones bibliográficas y aproximaciones previas al campo, en base a su pertinencia respecto a nuestro problema y preguntas de investigación. La incorporación de desarrollos como “Desnaturalización de las categorías etarias” o “Relación individuo-sociedad”, responden al intento de construir el enfoque general en el que se asienta, tal como explicamos más arriba, nuestro interés por los procesos de transmisión.

No pretendemos se constituyan en coto teórico. Por el contrario, posiblemente el trayecto abrirá otros desarrollos conceptuales.

a. Transmisión

Mencionemos en el inicio de este apartado, que el término reviste una indudable ambigüedad, adquiriendo distintos significados en relación a los contextos en que se utiliza. Aquí intentaremos develar sus coloraciones, prestando especial atención a su uso en los ámbitos de la pedagogía y el psicoanálisis y sus posibles intersecciones.

Haciendo una recapitulación de los usos del concepto¹, Graciela Frigerio (2004) comenta que ocasionalmente se relacionó a la educación y la formación.

¹ En el diccionario de la RAE:

Transmisión (Del lat. *transmissio*, -ōnis). f. Acción y efecto de transmitir. ~ **de movimiento**. f. *Mec.* Conjunto de mecanismos que comunican el movimiento de un cuerpo a otro, alterando generalmente su velocidad, su sentido o su forma.

Ella se remonta a la inquietud ancestral de la “transmisión de pensamiento”. Ya en el plano de las ciencias y las profesiones liberales, abunda en la física, por su referencia a la energía, el sonido, la luz, la potencia. Es concepto princeps de las teorías de la comunicación. También figura en el arsenal médico, como transmisión de enfermedades.

En cuanto al conocimiento, se la vinculó a una relación pedagógica lineal en la que se pasaba a otro un saber, y que nosotros acercamos, recordando a Paulo Freire (1980), a la llamada “bancarización” de la educación. En este mismo ámbito, resurge los últimos años como transmisión de los valores.

En psicoanálisis el término es usado “para designar tanto los procesos, las vías y los mecanismos mentales capaces de operar transferencias de organizaciones y contenidos psíquicos entre distintos sujetos y, particularmente, de una generación a otra, como los efectos de dichas transferencias”. (Segoviano, 2008, parra 1)

El interés por estos fenómenos figura en los momentos inaugurales de la disciplina analítica, en los que el concepto de transmisión adquiere cierta polisemia. Para su esclarecimiento en la obra freudiana, seguiremos a René Kaës (1996) durante un trecho.

Éste encuentra en la producción freudiana, cuatro términos emparentados:

- Die ubertragung, que califica el hecho de transmitir o la transmisibilidad.
- Die vererbung, utilizado para designar lo que se transmite por herencia.
- Die erwerbung, indicando la adquisición resultante de la transmisión.

Transmitir (Del lat. *transmittĕre*). **1.** tr. Trasladar, transferir. **2.** tr. Dicho de una emisora de radio o de televisión: Difundir noticias, programas de música, espectáculos, etc. U. t. c. intr. **3.** tr. Hacer llegar a alguien mensajes o noticias. **4.** tr. Comunicar a otras personas enfermedades o estados de ánimo. **5.** tr. Conducir o ser el medio a través del cual se pasan las vibraciones o radiaciones. **6.** tr. En una máquina, comunicar el movimiento de una pieza a otra. U. t. c. prnl. **7.** tr. *Der.* Enajenar, ceder o dejar a alguien un derecho u otra cosa.

- Die erblichkeit, lo heredado o la herencia.

Aplicándose a su vez a cuatro áreas o territorios de investigación que Kaës designa: transmisión intrapsíquica, transmisión intersubjetiva, transmisión transpsíquica y la formación del yo.

La *transmisión intrapsíquica* hace referencia a desplazamientos o recorridos de la investidura en el aparato psíquico.

La *transmisión intersubjetiva* se refiere a las formaciones intersubjetivas primarias que posibilitan el espacio y la vincularidad: apuntalamientos recíprocos, investiduras narcisistas y exigencias de separación; al espacio y los vínculos que forman la realidad psíquica del conjunto intersubjetivo y al Complejo de Edipo.

La *transmisión transpsíquica* implica la abolición de los límites y espacios subjetivos. Por ejemplo, en los estudios freudianos acerca de los estados de masa, la hipnosis, la sugestión, el “contagio” psíquico, entre otros.

La *formación del yo* implicada en los tres anteriores.

A su vez, Kaës destaca tres modelos prefreudinos de transmisión que tienen impacto en su obra y con los cuales comparte ciertos principios. Primero, el modelo de degeneración en psiquiatría desarrollado desde fines del s. XIX, como transmisión de una tara. Segundo, el modelo médico-social epidemiológico, ligado al descubrimiento de enfermedades transmisibles, sus agentes y las barreras inmunológicas. Por último, el modelo de contagio mental, cuyo principal precursor fue Gustave Le Bon, centrado en los fenómenos de masas y las características de las multitudes.

Estos modelos de transmisión tienen en común los siguientes rasgos:

1. La categoría de flujo o proceso fluyente, central en la caracterización de la transmisión.
2. La transmisión entendida como proceso desplegado en la duración.

3. La huella como efecto no
fluídico de la transmisión.
4. Y la presencia de barreras
de protección contra ella.

Destaquemos también la hipótesis freudiana, habitualmente desestimada, de una herencia arcaica de la humanidad actuante a través de la filogenia. Hipótesis enunciada numeras veces y mantenida incluso en obras tardías. Freud (1939) sostiene la transmisión de disposiciones y contenidos a través de las generaciones, formando parte del ello. Los desarrollos psicoanalíticos posteriores han sorteado el recurso filogenético. Más allá de esta polémica, importa destacar el énfasis freudiano en un trabajo de transmisión psíquica entre las generaciones y a través de ellas.

Veamos ahora, aportes más recientes. El analista Jacques Hassoun retoma el concepto de transmisión vinculándolo al problema de la repetición y la diferencia. Nos dice “pero del mismo modo que no hay herencia sin que una parte se pierda, no hay transmisión de cultura (excepto en las comunidades cerradas sobre sí mismas, sean rurales, montañosas o guetos) que no conozca esta pérdida, esta porción de olvido que comanda la memoria, la modula, y permite que a partir de la repetición, en su misma evanescencia, la modernidad –la diferencia- pueda ser recibida” (Hassoun, 1996, p.12) y además “ esa tendencia de `fabricar` loros o clones no es intrínseca a la transmisión (...) una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”. (Hassoun, 1996, p.17)

Transmitir la vida conlleva además de un acto biológico, un conjunto de operaciones en tanto hechos de cultura. La transmisión, según el autor, implica una ética que consiste en ofrecer a las generaciones siguientes una herencia peculiar caracterizada por la posibilidad, y aquí retoma una frase de Jean Clavreul, de “hacer sus pasos en los pasos de su padre”. Y esto implica una renuncia de goce, renuncia a ocupar el lugar de padre feroz y omnipotente. Será necesaria una distancia entre las generaciones para que la transmisión se efectúe. Dice el analista “Si la repetición inerte implica con frecuencia una *narración sin ficción*, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración

para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar”. (Hassoun, J. 1996, p.178)

La transmisión figura de esta forma en el registro de la falta y esto en dos sentidos diferentes. Por un lado, el hombre, prófugo de la naturaleza, lleva en sí una indeterminación biológica, una falta de sustancia (que separa su condición sapiens de su condición individuo) como garantía de una transmisión posible. Por otra parte, volviendo a Hassoun, en el proceso se deberá mantener la falta, paradójicamente, como precio a pagar por sortear la alienación. Vemos así cómo la transmisión puede ubicarse en el juego de la falta, en el espacio abierto entre la carencia unida a la condición sapiens, y la falta como renuncia al goce totalizante.

Por su parte, David Kreszes (2005) propone la paradoja como característica estructural del lazo filiatorio, cuestión estrechamente ligada al de la transmisión. Con esto señala que dichos lazos deben estudiarse desde la doble vertiente de la continuidad/ligadura y de la discontinuidad/desligadura. Esto le otorga al lazo un carácter inconsistente frente al cual el sujeto toma posición. Menciona dos planos que intentan cercenar su inconsistencia. Por un lado, el de la autofundación, característica en nuestras sociedades. En este, “el sujeto se recuesta en la desligadura intentando no contar con lo que de ligadura tiene el lazo” (Kreszes, D. 2005, p.15). Por otra parte, el intento de borrar todo corte o desligadura en tanto discontinuidad. “Los fundamentalismos, la obediencia debida, el sostenimiento de una tradición sin fisuras, la apuesta a los lazos de sangre, son distintas maneras de nombrar una posición del sujeto que intenta asegurar dicha consistencia del lazo filiatorio”. (Kreszes, D. 2005, p.17)

También Régis Debray (1997) remarca este aspecto de la transmisión: el de la alteración como contracara de la conservación, y esto en la doble vertiente del acto de transmitir y el de heredar. Pues la herencia (este aspecto enfatizamos hasta aquí, cierta apertura en los destinos de la transmisión) implica selecciones, refundiciones, y la transmisión, una metabolización efectuada en el tránsito de la mediación (en el hecho de pasar algo a otro como vimos con Hassoun).

Sus desarrollos y terminología introducen matices conceptuales de importancia para nuestro recorrido. Veamos. El autor diferencia comunicación de transmisión (la transmisión implica hechos de comunicación, lo contrario no es necesario) adjudicando a la última, un triple alcance que delimita el fenómeno: material, diacrónico y político. *Material* porque a diferencia de

la comunicación (ligada en su sentido corriente, fundamentalmente a los códigos y al lenguaje) comporta a la vez bienes e ideas, “Allí se convocan y movilizan, en desorden, máquinas y personas, contraseñas e imágenes fijas, vehículos, sitios y ritos” (Debray, 1997, p.16). *Diacrónica*, en tanto el tiempo constituye un aspecto elemental, vinculando pasado y presente, haciendo de la perduración su objetivo. La comunicación, por el contrario, alude a procesos sincrónicos, a la configuración de redes de vinculación de contemporáneos. Y *política*, pues conlleva marcos colectivos y métodos colegiados frente al carácter interindividual del fenómeno comunicacional.

Asimismo, indica la combinación de dos tipos de formaciones en los procesos de transmisión, denominados materia organizada y organización materializada, a los cuales coloca junto a otros dos tipos de entes, los seres organizados (lo orgánico) y lo inanimado, “Transmitir es, por un lado, *informar lo inorgánico* fabricando reservas identificables de memoria, mediante técnicas determinadas de inscripción, contabilidad, almacenamiento y puesta en circulación de las huellas [materia organizada] ; y, por el otro, *organizar el socius* en la forma de organismos colectivos [organización materializada], dispositivos antirruido, totalidades persistentes y trascendentes a sus miembros, que en ciertas condiciones pueden autorreproducirse, y con costos específicos siempre elevados, como esos seres vivos no biológicos que son con títulos muy diferentes una escuela de pensamiento, una orden religiosa, una iglesia, un partido, una academia”. (Debray, 1997, p.28)

Pasamos ahora a la pedagogía. Myriam Southwell (2006) nos recuerda, también a la luz de aportes psicoanalíticos, que la escuela es foco del ejercicio social de la vincularidad, brindando al sujeto la posibilidad “de inscribirse en un circuito de intercambio simbólico, en un patrimonio cultural, y por ende, en una memoria social” (Southwell, 2006, p.201). Es desde este lugar de transmisión y de cuidado que el docente construye una posición de dialogo con los otros.

También Philipe Meirieu (1998) propondrá para el acto educativo una filiación despojada de todo intento de posesión. La filiación entre las generaciones es condición de la conformación de la identidad del nuevo ser. La posesión implica su anulación. “Esta es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”. (Meirieu, 1998, p.70)

Además, Sandra Carli (2008) señala que en el ámbito educativo, las diferencias o discontinuidades inherentes a la transmisión de la cultura, implican percepciones variables por parte de los actores, así como distintas dinámicas o formas de relación entre las generaciones, a saber, como amenaza o promesa, en el registro del rechazo o como plataforma para una común labor.

En otro orden de problemas, la autora invita a pensar los procesos de transmisión en sus entrecruzamientos con la época, allí donde parece ponerlos en jaque. Algunas de los aspectos a destacar son la inversión de los vínculos intergeneracionales, cambios en la posición de los sujetos, nuevas formas de constitución de los mismos, cierta caducidad de las fronteras de edad, la erosión de las formas tradicionales de autoridad, entre otros. Además, destaca nuevas experiencias del tiempo (factor fundamental según vimos) “La transmisión cultural tenía un sentido cuando el tiempo se pensaba desde la dinámica del progreso moderno, que conduciría a los estados naciones al desarrollo científico, a la conformación de una sociedad y a la participación ciudadana, y adquiere nuevos sentidos cuando debe considerar estas experiencias del tiempo presente. El rechazo sistemático del pasado, según señala Hobsbawm, pero también la tensión entre tiempo real y virtual, la aceleración de los cambios tecnológicos, la mediatización de la vida social, la inmediatez del presente en el consumo, la regresión a formas sociales de vida que se desarticulan del cambio tecnológico, etc, son rasgos de una experiencia social que pone en cuestión la relación de la escuela con los horizontes más amplios de la sociedad en su conjunto” (Carli, 2008, p.2).

Por último, otra cuestión que nos parece útil remarcar es el desarrollo de modalidades de socialización contemporáneas a la escuela, inéditos y complejos atravesamientos de las identidades. “La transmisión debe pensarse desde las viejas y nuevas experiencias del tiempo, pero también desde sujetos cuyas identidades se constituyen entre las instituciones modernas y los lugares anónimos y des-localizados del tejido social actual, entre la escuela y el ciber-café, entre el sistema de educación pública y la calle como espacio público, entre las experiencias formativas incidentales y el consumo televisivo en la vida privada”. (Carli, 2008, p.3)

También Violeta Núñez (1999) rescata para el ámbito de la educación el concepto de transmisión. Ella entiende que la duplicidad transmisión-adquisición es central en la pedagogía social. Veamos cómo define estos términos: “Por **transmisión** definimos los actos que realiza el

agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Estos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales, proponiendo su apropiación y su uso. Por **adquisición** entendemos los actos que realiza un sujeto que se ubica en el lugar de **sujeto de la educación**. Estos corresponden, primero a disponerse al trabajo educativo; segundo, a realizar el trabajo educativo propiamente dicho (...). (Núñez, 1999. p.28)

Sus formulaciones retoman muchos de los conceptos desarrollados anteriormente, por ejemplo, la relación entre repetición y novedad en el acto de transmisión, así como el reconocimiento de una ética de la transmisión. Veamos cómo lo dice ella “La educación es un don, una donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir. Es, también, un tiempo en stand-by: a la espera de un retorno. Pero sabiendo que ese retorno es imposible, pues desconocemos radicalmente sus modalidades, que por otro lado, se sitúan en un tiempo que no podemos, en sentido estricto, calcular. Un tiempo que será otro, el de después de la espera, donde las memorias y los olvidos habrán tejido, también, sus tramas. La paradoja de lo nuevo como efecto de lo viejo, lo dado. La educación nos revela su carácter de apuesta: mezcla de azares e intenciones cuya combinatoria final nunca nos es descifrada. Por ello la educación, para seguir produciendo sus efectos –hacer que lo humano no cese- no puede renunciar a ese designio: la transmisión de lo dado para que lo nuevo pueda producirse (...) La ética de la transmisión nos convoca y nos exige que lo recibido en su momento sea, a su vez, transmitido: acto que renueva, cada vez que se realiza, aquello dado”. (Núñez, 1998, pp.11-12)

Hasta aquí hemos hablado de educación y transmisión sin problematizar dicha relación. Gabriela Diker (2004) nos ayuda a pensarla. Ella propone que puede haber transmisión en el acto educativo pero que los conceptos deben diferenciarse, al operar la pedagogía moderna, en estos puntos:

- La transmisión brinda la posibilidad de transformar y resignificar aquello que se “pasa”. Esto no es regla en educación (en un sentido restringido).
- La transmisión carece de direccionalidad, la educación opera según objetivos.

- En la transmisión el contenido pasa a segundo plano siendo relevante el acto mismo de transmitir. En la educación el contenido es fundamental.
- La transmisión carece de reglas mientras la educación posee importantes regulaciones.

Por otra parte, la autora reconoce la posibilidad de transmisión en el acto educativo a partir de algunas dimensiones, entre otras, la autoridad, la relación del docente al conocimiento y la valorización de la recreación de lo recibido. Transcribimos sus palabras un tanto provocadoras, “Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte [una filiación, una inscripción decíamos] desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares”. (Diker, 2004, p.230)

Para terminar este breve recorrido por el concepto, tomaremos dos aportes de la sociología de la infancia. El primero, forjado a partir de influencias fenomenológicas e interpretativas y del interaccionismo simbólico, es el concepto de socialización interpretativa. Éste reconoce al niño como actor o sujeto en el proceso de transmisión. Pierde peso el estatuto vertical tradicional del proceso, adquiriendo reversibilidad, “ya no se trata simplemente de una transmisión vista como inculcación de valores y normas de una generación otra, sino de un intercambio intergeneracional. Tampoco estamos en un esquema vertical descendente: ahora hay ida y vuelta, el proceso es reversible” (Sirota, 2004)

El segundo de los aportes que mencionaremos es el de transmisión horizontal. La horizontalidad implica iluminar la relación entre pares en la conformación de culturas y de formas de sociabilidad de la infancia. Implica también un trabajo de mediación de estas culturas en la recepción y reinterpretación de las formas institucionales de transmisión. (Sirota, 2004)

b. Relación individuo-sociedad

El período fundacional de las ciencias sociales y humanas se sitúa en el contexto de una profunda transformación del mundo social. La torsión que supuso el advenimiento de la sociedad moderna, con su centramiento en el individuo, constituye una explicación plausible del interés creciente acerca de la naturaleza humana y de la relación individuo-sociedad.

El imaginario medieval presentaba al hombre indisolublemente ligado a la comunidad y la naturaleza, en tanto, manifestación de la voluntad divina. Se trataba de “un mundo fijo, estático e inmutable, al que (el hombre) aceptaba sin cuestionamiento como algo preordenado, lo mismo que aceptaba su lugar dentro de él (...)” (Dawe, 1978, p.428). El mundo posmedieval, por el contrario, sitúa al hombre, no a Dios, como centro del ordenamiento social. De ahí que puedan verse a las ciencias humanas como un intento de dar sentido a la experiencia moderna y brindar sostén a su transformación.

Por su parte, las revoluciones burguesas, en la clave del lento movimiento de desgranamiento del antiguo orden, tiene como uno de sus procesos fundamentales la individualización. Según Nisbet “en el mundo moderno, la historia parece apuntar claramente en todas partes hacia la separación de los individuos de las estructuras comunales y corporativas: de los gremios, de la comunidad aldeana, de la iglesia histórica, la casta o el estado, y de los lazos patriarcales en general”. (Nisbet, 1977, p.64)

Se produce entonces un viraje fundamental en la concepción del individuo. Se tratará ahora del hombre autónomo, interrogado en sus articulaciones con la sociedad, como problema político, social y del conocimiento.

En su dimensión epistemológica, los términos de la relación sirvieron en la etapa formativa de las ciencias humanas, como eje de territorializaciones disciplinares. Se separa individuo de sociedad, se establecen los objetos de estudio, y luego se intenta ponerlos a jugar juntos de alguna forma. Oposiciones como individuo-sociedad o interior-exterior sirvieron por tanto, también, en el intento de establecer identidades y autonomías profesionales. Ana María Fernández lo dice en estos términos: “El ‘individuo’ no solo ha sido uno de los modos de subjetivación de la modernidad (el visible), ha sido también un dominio de objeto alrededor del cual se ha constituido, en complemento/suplemento con su par antinómico ‘la sociedad’ el

conjunto de las disciplinas que constituyeron las llamadas ciencias humanas y/o sociales”. (Fernández, 1999, p.265)

Si tomamos el ejemplo de la psicología, ésta, como ciencia que interroga lo psíquico, se ocupó durante mucho tiempo de estudios descriptivos y explicativos en este ámbito que si bien no remitían a una especie de naturaleza biológica (pocas veces), sí restablecían una naturaleza, por así decir, de segundo orden. Basta ojear una vieja psicología evolutiva para darse cuenta que allí todo está fechado, en un orden preestablecido, esencializado, naturalizado. Es decir, el desarrollo de la psicología como estudio de una “interioridad individual” tuvo como contrapartida la esencialización de los fenómenos que estudiaba, el fijismo de la naturaleza humana en una vertiente psicológica, y el ocultamiento o invisibilización de los contextos de producción de la subjetividad, que si en muchos casos eran develados, lo eran predominantemente en sus facetas familiaristas. Por último, dicho ocultamiento deja a la psicología a merced de su utilización ideológica en las relaciones poder-saber.

Otros desarrollos avanzan hacia una concepción del psiquismo que resitúa el “supuesto universal” en su localidad y en tanto dinamismo inseparable en su constitución y funcionamiento de la intersubjetividad y de amplios procesos socio-culturales.

Al otro extremo de la relación, el estudio de la sociedad como entidad anónima no pocas veces remitió a concepciones mecanicistas que dejaban a los actores sin posibilidades de responder o resistir al ordenamiento social.²

En esta lógica, los pasos del individuo a la sociedad y de la sociedad al individuo, los diferentes intentos de relacionamientos, estuvieron marcados por los psicologismos o sociologismos correspondientes, es decir, reduccionismos. Por su parte, Charles Henry (2001)

² Un concepto sociológico fundamental que responde a estos problemas es el de socialización. Este proceso designa la “asimilación de los individuos a los grupos sociales” (Boudon y Bourricaud, 1990, p. 595) Para Berger y Luckmann (2008), en un trabajo ya clásico, este concepto comprende la internalización de la realidad y se define como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. (...) La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad” (Berger y Luckmann, 2008, p. 164)

afirma que “os pesquisadores têm uma certa dificuldade em se desfazer do raciocínio estruturado por esas polaridades. Apreendendo ´polarmente´ indivíduo e sociedade, estão condenados a mantê-los juntos pela introdução de ´paradas´ que são também ´anomalias´”. (Henry, 2001, p.150)

Fernández (1999) menciona estas estrategias de construcción de las disciplinas científicas como lógicas de objeto discreto, es decir, epistemologías que suponen “un objeto discreto autónomo, reproducible, no contradictorio y unívoco” (Fernández, A. M. 1999. p.276), e implican, a su vez, dificultades de intercambio entre las disciplinas.

En esta línea, el estudio de la complejidad se sitúa como una alternativa al pensamiento disciplinar. Este se origina como campo en los años 80` y se extiende en Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. “El tipo de ´cuadro del mundo` en construcción -de índole holista (orientado a la aprehensión de las totalidades), no lineal y transdisciplinar- por el pensamiento -y las ciencias- “de la complejidad” se está constituyendo cada vez más en una alternativa de aprehensión del mundo, para con el “cuadro del mundo” analítico, lineal y disciplinar de la ciencia tradicional. Al mismo tiempo, están poniendo en juego un estilo de pensamiento diferente del de pensamiento dicotómico, característico de la modernidad: un pensamiento en red-de-redes o en redes-en-red”. (Biagini y Roig, 2008, p.106)

Los desarrollos de Edgar Morin pueden ubicarse en esta corriente del pensamiento. Su perspectiva filosófica abre camino a la complejidad con un abordaje claramente antireduccionista, pues es la heterogeneidad lo que se resalta: “un pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados” (Morin, 1994, p.84). Pues, una mirada que invita a pensar “junto” lo que la modernidad “separó”.

En uno de sus artículos Morin (1994) se ve llevado a definir al sujeto. El autor hace un repaso de la tradición del pensamiento occidental, en la cual el sujeto pasa de su trascendentalización en la filosofía, a su sustracción en el pensamiento científico a favor de los determinismos. Lo que hace entonces Morín es introducir el sujeto en la ciencia, de ahí la plétora de ejemplos sustraídos de las llamadas disciplinas duras. Lo que a nosotros nos interesa es que la definición del sujeto lo conduce a una paradoja que él llama individuo-especie. Transcribimos sus palabras: “(...) Somos productos y productores en el ciclo rotativo de la vida. Asimismo, la

sociedad es sin duda el producto de interacciones entre individuos. Esas interacciones, a su vez, crean una organización que tiene cualidades propias, en particular el lenguaje y la cultura. Y esas mismas cualidades retroactúan sobre los individuos desde que nacen al mundo, dándoles lenguaje, cultura, etcétera. Esto significa que los individuos producen la sociedad, la que produce a los individuos. Debemos pensar de esta manera para concebir la relación paradójal. El individuo es, pues, un objeto incierto. Desde un punto de vista, es todo, sin él no hay nada. Pero, desde otro, no es nada, se eclipsa. De productor, se convierte en producto, de producto en productor, de causa deviene efecto, y viceversa”. (Morin, 1994, pp71-72)

“Paradoja” es entonces un nombre para la relación individuo- sociedad. Otro posible es “tensión”. Hacemos referencia a un esquema dialéctico que no hace síntesis. Una contradicción a mantener. En esta línea, Fernández (1999) llama a sostener, bajo criterios transdisciplinarios, la tensión singular-colectivo, para poder pensar deseo e historia.

A continuación nos introduciremos en algunos desarrollos de Norbert Elías. Como señala Charles Henry “A relação entre “indivíduo” e “sociedade” é um dos problemas recorrentes em ciências sociais. Durante toda sua vida, Norbert Elías pretende ter feito dessa relação um eixo central de reflexao”. (Henry, 1997, p.145)

Henry (1997) indica que Elías operó un “historicismo sociológico” que le permitió superar el esquema individuo-sociedad. Dicho historicismo consiste en un abordaje relacional y, al mismo tiempo, evolutivo. El pensamiento relacional rompe con los sustancialismos al verter la “solidez de la cosa” en los sistemas de interacciones que la explican. El aspecto evolutivo, por su parte, supone que individuo y sociedad deben “ligarse” en los procesos históricos, rechazando toda reminiscencia evolucionista en la teoría social. “Qualquer que seja a importância do ‘eu’ ele só pode ser aprendido pelo lugar ocupado por um indivíduo numa configuração social, quer se trate de uma família, de um jogo de cartas, de uma empresa, de uma nação ou de uma conversa; no caso, toda situação empírica de interdependência”. (Henry, 1997, p.155)

En esta perspectiva, Elías piensa juntas estructuras mentales y estructuras sociales, y parece infringir bordes y fronteras de disciplinas tales como la sociología y la psicología. Cuando Elías desarrolla el proceso de civilización en el que se modifican los cánones de comportamiento y sensibilidad, lo hace poniendo a la par de la transformación social “a transformação das

estructuras mentais com o nascimento do homem civilizado no sentido de Norbert Elías, que deve aprender a aparecer, a usar das boas maneiras de comer, de beber, de vestir-se, de abordar a outro, de falar, de ouvir, de olhar e de olhar-se, ou seja, dar provas de discrição e controlar suas emoções de acordó com as regras da etiqueta” (Henry, 1997, p.154). Heloísa Pontes (1999) concuerda con lo anterior al afirmar que “em seus trabalhos, Elías mostra, de maneira irrefutável e intelectualmente desafiante, a existencia de uma conexão forte entre as alterações na estrutura social e as mudanças no comportamento e nas emoções dos individuos-reveladas, por exemplo, pelo avanço dos patamares de vergonha, repugnancia, controle e, principalmente, autocontrole” (p.24). Esto implica a su vez, como era de esperar, un acercamiento de las perspectivas micro y macrosociales. Veremos a continuación algunos ejemplos en su abordaje de la vida de un compositor.

En su sociología de Mozart, Elías (1998) aborda la tragedia del músico desde la perspectiva antes comentada. El autor recuerda los tan reiterados como fallidos intentos de Mozart y su grupo familiar, de abandonar la austera corte local para ponerse al servicio de otras más provechosas o para trabajar a la manera de artista “libre”. Ahora “el significado de esta experiencia para la evolución personal de Mozart -y con ello, naturalmente, para su desarrollo como músico o, dicho de otra manera, para la evolución de su música- no se puede determinar de forma convincente y de acuerdo con la realidad, si se describe el destino de la persona aislada sin al mismo tiempo ofrecer un modelo de las estructuras sociales de su época (...)”. (Elías, 1998, p.24)

Debe pensarse a Mozart en el marco de una profunda disonancia: el artista libre que representaba, con sus aspiraciones de expresar la conciencia y fantasía musical a través de su obra, no encajaba con la estructura social del arte artesanal versión cortesana, en la cual el artista no pasa de ser un empleado de baja categoría al servicio de la aristocracia. Mozart fue un burgués en la sociedad cortesana. Dice el autor, “No se puede entender correctamente la orientación de sus deseos y los motivos por los que, al final de su vida –totalmente en contra del juicio de la posteridad –, se sentía un fracasado y un perdedor, mientras no se tenga presente este conflicto de cánones” (Elías, 1998, p.20). Elías muestra en este ejemplo que el conflicto y las transformaciones sociales, aquellos procesos que suelen evaluarse en una perspectiva macro, se juegan en la existencia de los individuos y en la multitud de personas “aisladas”.

Antes de abandonar a Mozart mencionaremos algún aspecto risueño de su personalidad cuyo tratamiento conceptual resulta representativo. La correspondencia personal del músico da cuenta de la utilización de palabras “soeces” y bromas “vulgares e infantiles”. Una interpretación psicológica desprevenida se ufanaría en intrincadas relaciones metapsicológicas. De hecho se sabe que el material llegó a Freud por la curiosidad que suscitaba. Ahora bien, Elías hace uso de su principio relacional. Dichas bromas y el lenguaje hallan acogida en los sectores sociales de origen de Mozart. No son censuradas, más bien, se replican en el mismo tenor. Constituyen antes que un rasgo de carácter de complexión psíquica dudosa, un ejemplo del proceso de civilización antes mencionado. Nuestra sensibilidad es la que se ve cuestionada a través de estas observaciones, al darnos cuenta que nosotros, individuos, somos en la historia.

Por otra parte, Norbert Elías (2000) reflexiona acerca de una comunidad suburbana llamada Winston Parva. Allí se producía una división entre grupos de residentes radicados en distintos períodos temporales. A pesar de no observarse diferencias de nacionalidad o clase social, el proceso de estigmatización avanzó de tal modo, que un grupo se consideraba superior al otro. Elías lo analiza nuevamente desde un enfoque figuracional que supera el esquema individuo-sociedad. Veamos: “En la actualidad el problema de la estigmatización social tiende a discutirse como si fuera simplemente asunto de unas personas que muestran una enorme aversión contra otras consideradas individualmente (...) No se puede hallar la clave para el problema que comúnmente se discute bajo el título de “prejuicio social” si se la busca exclusivamente en la estructura de la personalidad de unos individuos. Se la puede encontrar solamente teniendo en cuenta la figuración conformada por los dos (o más) grupos implicados, es decir, conociendo el carácter de su interdependencia” (Elías, 2000, pp. 88-89). El ejemplo de Winston Parva es paradigmático en este sentido dada su simplicidad, pues excluye diferencias poblacionales más allá de la configuración misma. Para concluir, mencionemos que las relaciones entre establecidos y marginados, sujeta a reconfiguraciones de acuerdo a modificaciones en la estructura de poder, incide sobre las estructuras mentales, la imagen de sí y, según cierta evidencia, sobre la estructuración cognitivo-afectiva.

Como corolario de este desarrollo retengamos:

1. La importancia dada al individuo y su relación con la sociedad en el seno de las ciencias humanas, no puede entenderse sino en el marco del surgimiento de éste como modo de subjetivación moderno.
2. Individuo y sociedad como par de conceptos antinómicos sirvieron a la definición de las distintas ciencias humanas con sus territorializaciones de objeto, sus sistemas de exclusión/inclusión e identidades profesionales.
3. Las formas sedimentadas de poner en relación individuo y sociedad, implican solapamientos: versiones reduccionistas que entienden lo social como agregación de individuos o la utilización de términos psicológicos en su explicación; la oclusión del sujeto a favor de los determinismos sociales.
4. Paradoja o tensión son nombres posibles para la relación individuo-sociedad, en un intento de esquivar los reduccionismos y hallar la complejidad.
5. El historicismo social de Norbert Elías pone en tensión las categorías y constituye un modelo para el abordaje de ciertos problemas de investigación en ciencias humanas.

c.

Desnaturalización de las

Categorías etarias

En este breve apartado señalaremos dos desarrollos concernientes a la realidad histórico social de las categorías etarias, además de efectuar un repaso por el concepto de “generación”, como introducción al problema de la construcción social de las infancias.

Cuando lanza la provocación Bourdieu (1991), “La juventud no es más que una palabra”, la tentación consiste en ensayar la sustitución, introduciendo “infancia” en lugar de “juventud”. ¿Pero es que no existen los niños? ¿O es la palabra su “materialidad”? Son amplios los hilos asociativos posibles.

En esa ocasión, el sociólogo nos hace saber que detrás de la designación “juventud” se esconde una multiplicidad marcada por la clase o la escolarización. El riesgo es tomar estas categorías propias del lenguaje como supuesto de las investigaciones en ciencias sociales.

La palabra “juventud”, forma parte de nuestra lengua adquirida en los procesos de socialización, y opera de manera “natural”, incluso velada, en nuestro pensamiento. El uso de esta categoría, al igual que la de “vejez”, o la de “infancia” diríamos nosotros, consiste en un abuso del lenguaje que incluye dentro de una noción homogénea universos sociales heterogéneos. Existe una relación compleja entre la edad biológica y la social. El dato biológico, dice Bourdieu, es manipulado socialmente, la juventud y la vejez no están dadas.

Lo escolar y la clase social, trabajan juntas en lo que podríamos denominar “la trama de producción” de las juventudes. La clase como disruptivo, lo escolar operando en la continuidad. De esta forma, Bourdieu utiliza el concepto “juventudes de clase”. Lo escolar, por la expansión de la escolarización secundaria, conlleva, al contrario de la clase, un efecto de continuidad porque deja “fuera de juego” en lo referido a lo laboral. Claro, este efecto no supone que la escuela haya dejado de ser “vehículo de privilegios” (y en este punto ¡cuánto más se podría agregar!) puesto que a la par de la “inflación” del sistema escolar se produce la devaluación de las certificaciones, siendo las clases dominantes en los “juegos del capital” los mejor posicionados para alcanzar sus aspiraciones.

Vale este recorrido, texto en mano, porque la infancia de la que hablaremos no es una categoría homogénea sino marcada en su inscripción social.

También Carles Feixa (1997), desde un enfoque antropológico, remarca que “Los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites (...) para que exista la juventud deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes)”. (Feixa, 1997, p.28)

Introduzcamos ahora el concepto de generación. El término es utilizado en sociología para nombrar al “agregado de grupos de edad que se distinguen por determinadas formas de comportamiento y mentalidad, contraponiéndose a otros grupos etarios en un momento histórico, o a grupos semejantes en otro momento histórico”. (Acebedo Ibañez y Brie, 2006, p.179)

La reflexión acerca de las generaciones tuvo un lugar preponderante en el pensamiento de Ortega y Gasset, para quien las generaciones en tanto unidades culturales sujetas a un ritmo específico, edifican la historia (Ferrater Mora, 1980).

Karl Mannheim (1993), por su parte, efectúa una distinción al interior de las tradiciones del pensamiento que se ocuparon del concepto, para luego introducir su visión sociológica. Según el autor, la concepción de las generaciones osciló entre un planteamiento positivista (de tradición francesa) que la redujo a sus facetas biológicas, mensurables y lineales; y una aproximación histórico-romántica (de tradición alemana) en la que el interés se hallaba centrado en una temporalidad interior, de la vivencia, sólo accesible a los métodos cualitativos.

Resulta especialmente interesante para nuestro trabajo, la forma en que propone su visión sociológica. Mannheim razona “Se podría pensar, entonces, que el fenómeno social de la comunidad de pertenencia a una generación se puede comprender y deducir inmediatamente desde las estructuras biológicas. Ese es precisamente el error de todas las teorías naturalistas. Intentan éstas deducir lo sociológico de esos datos naturales, y querrían hacer que el fenómeno social surgiera de esas realidades que, en principio, son meramente antropológicas” (Mannheim, 1993, pp. 208-209). Y más adelante, “El fenómeno sociológico de la conexión generacional se *fundamenta* en el hecho del ritmo biológico del nacimiento y la muerte. *Estar fundamentado en algo no llega a significar ser deducible de, estar contenido en, ese algo (...)* Si el `ser con otro` de la sociedad de los hombres no se diera, si no se diera una estructura determinada y propia de la sociedad, si no se diera una historia que se apoya en continuidades específicas de cierta clase, no nos enfrentaríamos, entonces, con las formas de conexión generacional que se apoyan en el fenómeno de la posición, sino tan sólo, con el nacimiento, el envejecimiento y la muerte”. (Mannheim, 1993, p.209)

Retengamos para el desarrollo que sigue, que los tiempos cronológicos y biológicos no alcanzan para explicar las características asociadas a los grupos de edad.

d.

Construcción social de las

Infancias

Como señalamos al comienzo de este trabajo, se avizoran dos extremos en la producción teórica acerca de infancia y un amplio gradiente entre ambos: por un lado, la presentación de la

infancia como sustancia, soporte de múltiples accidentes a la manera de mascaradas, vertiente fijista, esencialista; por otra parte, la evanescencia, la prescripción social y cultural absoluta.

Quizá la perspectiva histórica sea la más eficaz a la hora de barrer los esencialismos. Ya son clásicos, por ejemplo, los desarrollos históricos acerca de la infancia llevados a cabo por Philippe Ariès. En su obra de los años 60` “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”, da cuenta de las transformaciones en lo que llama “sentimiento de infancia”, entendido como la actitud de los adultos frente a los niños. En el paso de la edad media a la edad moderna se habría efectuado una diferenciación de los niños y los adultos, el pasaje de una infancia de corta a una de larga duración y la creación de instituciones específicas para su educación. En la modernidad, el niño es percibido, en contraposición al adulto “pequeño” del orden medieval, como un ser individualizado, carente y necesitado de cuidado, cuya relación con los adultos se caracteriza por la dependencia (Narodowski, M. 1993).

Los trabajos de Ariès, inscriptos en el campo de la historia de las mentalidades, merecieron, entre otras, las críticas de ese movimiento: cierto residuo fijista a pesar de su aproximación histórica. Leandro Stagno (2008) recoge una serie de objeciones, entre las que destacamos el cuestionamiento a la simultaneidad en la conformación de la definición moderna de infancia, en relación a los contextos culturales y las diferencias de clase. Más allá de estas discusiones, los textos de Ariès son profundamente reveladores. Afirma Narodowski (1994, p.28) “(...) las investigaciones inauguradas por Ariès demostrarán que la infancia es un producto histórico moderno y no un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad”.

En relación con lo anterior, recordamos las palabras de Lewkowicz y Corea (1999) al destacar vacilaciones terminológicas. Los desarrollos del primero se sitúan en la llamada “historia de las subjetividades”, un abordaje que intenta superar las dificultades de la “historia de las mentalidades”. Citemos su producción: “(...) es claramente señalable una inestabilidad terminológica en torno al término infancia. A veces el término designa una institución específica, característica de la familia nuclear burguesa, en el seno de los Estados nacionales, destinada a la producción genérica de ciudadanos. Pero otras veces parece designar una entidad real, no instituida socialmente, que transcurre permanente por debajo de la diversas instituciones sociales

que se montan sobre ella.” Y un poco más adelante nos dicen “El problema consiste en la serie de dificultades para nombrar la diferencia entre el soporte biológico y la institución social que apoya sobre él”. (Lewkowicz y Corea, 1999, pp. 164-165)

Términos como “cachorro” o “cría” quieren dar cuenta de aquel sustrato biológico indeterminado sobre el que se apoya la institución social. La subjetividad infantil se produce en esa relación como “la serie de operaciones físicas y mentales que la cría es conducida a realizar mediante prácticas de crianza para habitar los dispositivos sociales destinados a producirla, custodiarla y promoverla al estatuto siguiente establecido por la sociedad en cuestión”. (Lewkowicz y Corea, 1999, pp. 166-167)

El hombre moderno concibe naturales, como lo hicieron los antiguos, sus formas y medios de vida. Son los impensables que se constituyen en los mismos procesos de reproducción. El niño ha quedado confinado a dos territorios, familia y escuela y sus recorridos, en la imaginación de unos muchos. Pero las ciencias sociales y humanas (aunque humano y social no tienen mucha razón de distinción) han de barrer en su movimiento los impensables, en la convicción que las respuestas pueden faltar, pero no las preguntas. Destaquemos a continuación la realidad histórico-social de esa trama.

Jacques Donzelot (2008) ilumina un conjunto de procesos sociales que en los albores de la modernidad, otorgan a la familia un papel central en la educación de los niños. Las familias de la burguesía y las familias populares operarán en diverso sentido. “En ambas series hay un efecto de recentramiento de la familia sobre sí misma, pero este proceso no tiene del todo el mismo sentido en cada rama. La familia burguesa se constituyó por un *estrechamiento táctico* de sus miembros, que apuntaba a reprimir o controlar a un enemigo interno, los criados. Para lograr esta cohesión, se le asigna un plus de poder que la eleva socialmente y le permite reingresar al campo social con más fuerza, para ejercer allí controles y patronazgos diversos (...) La familia popular, en cuanto a ella, se forja a partir del *repliegue* de cada uno de sus miembros, en una relación circular de vigilancia contra las tentaciones del exterior, el cabaret, la calle (...) Aislada, en adelante queda expuesta a la vigilancia de los desvíos” (Donzelot, 2008, p.50). El niño, mientras tanto, se configura como sujeto, en dichas coordenadas familiares: la liberación protegida de las familias burguesas, que encausan el desarrollo en el interior de su perímetro; la libertad vigilada de las familias populares. “El problema aquí no es tanto el peso de vetustas imposiciones, como exceso

de libertad y el abandono en la calle, y las tácticas implementadas consisten en limitar esa libertad, en hacer refluir al niño hacia espacios de mayor vigilancia, tales como la escuela o la vivienda familiar”. (Donzelot, 2008, p.52)

Por otra parte, asoma la educación escolar en la trama de recorridos en los que emerge la subjetividad infantil. Como afirma Narodowski (1994, p.28) “No en sus trazos biológicos (aunque obviamente no es posible desconocer las relaciones entre lo biológico y lo cultural) sino en su constitución histórica y social, el nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es un paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis”. Ahora bien, la institución escolar implica la operación de un dispositivo fundante: la alianza familia-escuela. Sin ella, no hubiese sido posible el paso de los niños a un nuevo territorio, un aquí-ahora heterogéneo, suscitador de una nueva identidad: el alumno. Identidades entendidas en tanto producción, dinamismos pertenecientes tanto al pasado como al futuro, sujetas a una historización radical y a un constante proceso de cambio y transformación (Hall, 2003). Se trata pues de la institución de un dispositivo-alianza productor de identidades. Ahora piensan algunos una nueva alianza en la producción de subjetividad infantil: la alianza medios-mercado (Bermúdez, 2009).

La metáfora contractual de fácil asociación al término “alianza”, tiene sus bemoles al pensar lo social, desde lo más clásico de la teoría política, por lo que debe complejizarse para comprender las violencias simbólicas y materiales de los procesos instituyentes. Mirta Citera (2009), destaca que padres y educadores, teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores, situaron al niño en una institución cuyo fin específico fue su educación. Resulta entonces el tránsito de los niños a las escuelas y la cesión correspondiente por parte de las familias. Pero “más allá del acto material de desplazamiento de un hijo de un ámbito a otro, existe un desplazamiento más sutil: la concesión -¿cesión? - de la autoridad sobre el niño” (Citera, 2009). El niño sometido a una autoridad doble, la de los padres y los docentes, se ubica en una condición de heteronomía, vigilancia (física y epistemológica) y dependencia. El niño es producido, sin olvidar las resistencias, en su nueva identidad: la de alumno además de hijo.

Podemos pensar entonces la producción de la subjetividad infantil en las coordenadas de una cartografía a develar en cada caso, pero que cuenta entre otros, a las familias y las escuelas como actores privilegiados.

e. Control social

Desarrollaremos este concepto a los fines de constituirlo como una de las claves de lectura en nuestra investigación, sin ignorar, y seguramente la misma noción nos servirá para mejor capturarlos, los movimientos emancipatorios o formas alternativas de relación con la alteridad.

Encontramos en la literatura distintas acepciones del término “control social”. En un sentido amplio, designa “Toda actividad o estrategia tendiente a regular las interacciones humanas para reducir o evitar el conflicto” (García Méndez, 1987, citado en Angellini y Di Nella, 2008, p.196). Esta es una definición que alcanza una generalidad sorprendente y que como tal posee una escasa potencialidad analítica.

A su vez, a partir de los desarrollos de la criminología crítica, se arriba a otras dos definiciones. Por un lado, designa a aquellas “medidas tendientes al mantenimiento y reproducción del orden socioeconómico y político establecido”. Por otra parte y ampliando la definición anterior, consiste en “el conjunto de sistemas normativos (religión, ética, costumbres, usos, terapéutica y derecho-este último entendido en todas sus ramas, en la medida en que ejercen ese control reproductor, pero especialmente la penal; en sus contenidos tanto como en sus “no contenidos”-) cuyos portadores a través de procesos selectivos (estereotipia y criminalización), y mediante estrategias de socialización (primaria, secundaria o sustitutiva), establecen una red de contenciones que garantizan la fidelidad (o, en su defecto, el sometimiento) de las masas a los valores del sistema de dominación; lo que por razones inherentes a los potenciales tipos de conducta discordante, se hace sobre destinatarios sociales diferencialmente controlados según su pertenencia de clase”. (Lola Aniyar, 1981, pp. 27-28)

Estas definiciones no carecen de generalidad pero aportan el objetivo que ordena la estrategia. De lo que se trata, es de la reproducción del sistema de dominación. Meta a la se

subordina un heterogéneo entramado de prácticas y discursos. Entonces, este dispositivo se ordena al ejercicio del poder y al orden de producción. Es decir, se articula a un socio-histórico determinado.

Al interior del concepto vale realizar dos diferenciaciones. El control social puede clasificarse en formal e informal e interno y externo (Angellini y Di Nella, 2008).

Se entiende por *control social formal* a aquel ejercido por instituciones cuyo fin específico es dar “seguridad” a los miembros de una sociedad. Por ejemplo, las instituciones encargadas de la seguridad civil, la administración de justicia y aquellas que le brindan sostén político, científico e ideológico.

Se denomina *control social informal* a aquel ejercido por las redes vinculares, las instituciones de la socialización secundaria y de comunicación social. Por ejemplo, la familia, la escuela, los medios de comunicación. El control social formal opera al ser vulneradas estas instancias de socialización.

Se llama *control social interno* a la autorregulación de los comportamientos a través de normas internalizadas.

Se denomina control social externo a la codeterminación de comportamientos y pensamientos por coerción institucional.

El control social se efectúa pues sobre la otredad para reducirla, con el libro o el fusil. Porque la otredad implica el riesgo de subvertir los valores y el sistema de privilegios de una sociedad dada.

La modernidad con sus valores de la propiedad y la razón, confina al otro, en las formas de la locura y el delito, a la segregación vía institucionalizante.

El control social informal operará a través de dos instituciones privilegiadas: la escuela y la familia. En el caso de los niños (tema de nuestro interés), para los que quedaron afuera se crearon otras instituciones de control destinadas a convertirlos en individuos aptos para la aceptación de la ley y el trabajo subordinado (González, 2000). Nos introducimos así a los problemas de minoridad.

Como afirma Larrandart (1990) el control penal de la minoridad comienza a plantearse en nuestro país a fines del siglo XIX ligado al control de hijos de inmigrantes. Puesto que la familia no estaba en condiciones de contener a sus hijos por diferencias culturales y la difusión de ideas anarquistas, se instala el problema del control social formal de la infancia.

Comienza a plantearse la necesidad de tutelar y proteger al menor, creando instituciones de corrección y leyes específicas para ello. Con un criterio de defensa social, se penalizan los problemas, observándose una puja entre los ámbitos legales y las sociedades filantrópicas a este respecto.

Hasta ese entonces no se contaba con formas institucionales específicas de control penal de los menores. La familia y la iglesia, a través de la religión y la enseñanza, predominaban en este ámbito. Los menores eran enviados a la penitenciaría donde se mezclaban con el resto de los presos. O incluso se utilizaron los batallones para este fin.

Fabio González (2000) analiza los posibles motivos que impulsaron lo que llama la construcción socio-penal del niño. La cantidad creciente de niños abandonados, la percepción de aumento del delito y la idea de regeneración y profilaxis influyeron. Pero también el énfasis prestado a la idea de los niños depositarios del futuro. Es ese futuro el que debía controlarse por la intervención del estado.

En el ámbito penal los debates se extienden hasta principios del siglo XX con la concreción de la ley 10.903 en 1919. Esta ley preveía la tutela estatal del menor víctima o acusado de un delito, por tiempo indeterminado, cuando este se encontrase en situación de abandono material o moral o supuesto peligro moral. La ambigüedad de estas formulas otorgaba discrecionalidad a los jueces, para obrar según su criterio.

La doctrina que sirvió de marco a esta serie de procedimientos se dio en llamar “Doctrina de la situación irregular”.

Paralelamente se crean instituciones específicas, instituciones de internación (totales), que reproducen las condiciones de las instituciones totales. Sobre la base de una desculturalización, funcionan como medios de vigilancia y disciplinamiento altamente deteriorantes, reproductoras de la situación de desigualdad en que se encuentran. Citemos, “Más que como un grupo etario

particular (los niños) era visto como un sector que demandaba control, y permanecerá en dicha categoría de “niño” siempre y cuando se mantenga dentro de determinadas pautas prescriptivas; fuera de ellas se transformará en un “menor” y de esta manera se integrará a las prácticas legales” (González, 2000, p.137).

Como vemos, la doctrina de la situación irregular suponía un **menor** objeto de derecho, víctima de la acción judicial indiscriminada. Esta materializaba un control social brutal de la pobreza.

El paso a la doctrina de protección integral de la infancia como se plasma en la ley vigente en la República Argentina, supone por el contrario, un niño sujeto de derecho, tomando como eje la Convención internacional de los derechos del niño incorporada a nuestra constitución en 1994.

En este marco, el niño es persona merecedor de respeto, dignidad y libertad. El estado se sitúa como garante de sus derechos, primando su capacidad intelectual y grupo de crianza como base elemental de ejercicio de los derechos civiles. La doctrina de protección integral es intervencionista en el sentido, de proteger para garantizar derechos.

La lógica institucionalizante y expulsiva de la doctrina de situación irregular debe abrir paso a un trabajo comunitario de reforzamiento de las redes de contención, así como a la consolidación de un sistema de responsabilidad penal juvenil centrado en medidas socio-educativas de restitución de derechos, y en las que la privación de la libertad sea una medida de último recurso ajustada a las garantías de un proceso.

Para concluir dedicaremos un breve espacio a pensar el papel de las nuevas tecnologías respecto al problema del control social.

Mencionamos antes que la familia representaba una de las formas indirectas con la que contaba el estado en el disciplinamiento de los niños. Es este el momento en el que la familia moderna se encuentra en crisis surgiendo nuevas formas de establecer lazos, a la vez que se haya fragilizada la transmisión intergeneracional de modelos identificatorios. En este contexto vale preguntarse por otras formas de regulación de los comportamientos y de control social informal. Recordemos a Deleuze (1991) cuando propone un nuevo nombre para la sociedad

contemporánea: sociedad de control, sociedad posdisciplinaria caracterizada por los controlatorios.³

La televisión, junto a otras tecnologías, podría pensarse como una de estas nuevas formas de control. Levin (2006), por ejemplo, propone una “captura” del deseo infantil a través de la sobreoferta de productos de consumo en la televisión. También, una pasivización frente a las distintas pantallas y la precarización de la posibilidad de desplegar recursos simbólicos e imaginarios dadas las características de los juguetes contemporáneos.

Susana Bermúdez, por su parte, señala una “nueva pedagogización de la infancia” por la alianza mercado-medios. La infancia es interpelada por otras agencias que compiten con las tradicionales, escuela y familia, en la socialización de los niños. Éstas les ofrecen referentes identificadorios y marcas que los diferencian entre sí. “De esta forma, la “cultura del consumo”,

³Tras un repaso de los desarrollos de Foucault acerca de las sociedades disciplinarias, que se abrieron paso en los siglos XVIII y XIX tras las sociedades de soberanía, Deleuze (1991) remarca que las disciplinas atraviesan una “crisis generalizada”, para dar lugar a un nuevo régimen de dominación que denomina “sociedades de control”, régimen que “no tiene nada que envidiar a los más terribles encierros”(Deleuze, 1991, p.6)

La sociedad disciplinaria operaba mediante la organización de grandes centros de encierro, centros cerrados, cada cual con sus leyes y que, a su vez, mantenían un lenguaje analógico: familia, escuela, cuartel, hospital, cárcel. Centros en crisis en la actualidad por la operación de nuevas fuerzas (cuyo origen se remonta a la segunda guerra mundial).

En un lenguaje metafórico y difícil de sistematizar, Deleuze intenta cernir su lógica a través de una serie de comparaciones con las sociedades disciplinarias. Se trata ahora de los “controlatorios” que presentan, entre otras, las siguientes diferencias:

- Lenguaje analógico vs. lenguaje numérico.
- Moldeado vs. modulación.
- Continuo recomenzar (que hace de la trayectoria de vida el paso de una institución a otra) vs. inacabamiento (en el que imperan estados metaestables y coexistentes de una misma modulación)
- Marcas (que individualizan) y números (que inscriben en la masa) vs. cifra o contraseña (mediante la cual se regula el acceso a la información)
- Capitalismo de concentración de producción y propiedad vs. capitalismo centrado en la venta de servicios y compra de acciones (dejando en la periferia la producción)
- Control de larga duración, infinito y continuo (a través de la institución) vs. control a corto plazo y mediante rotación rápida, también continuo e ilimitado.
-

vehiculizada por los medios, inunda nuestra cotidianeidad con imágenes y publicidades de productos, dando lugar a nuevas prácticas culturales que trastocan el lugar social asignado a la infancia en la sociedad moderna. Pantallas omnipresentes, publicidades, cybers, shoppings, conforman los nuevos espacios desde los cuales niños y jóvenes ya no son interpelados como hijos o dóciles alumnos, sino como potenciales “clientes” (Bermúdez, consulta 2010)

Nos encontraríamos así ante nuevas formas por las que los niños se hallan captados en la lógica del capital.

f. Tercer sector

Frente a dos actores destacados en los estudios sociales, el mercado y el estado, se ubican las denominadas Organizaciones del Tercer Sector como un heterogéneo entramado de realidades, que cobra relevancia y expansión durante las últimas décadas.

Una definición posible para estas organizaciones, extraída del trabajo de Ramos Viera (2007), es la siguiente: “conjunto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, em âmbito não governamental, ou seja, sem vínculo com qualquer órgão oficial de governo” (p.42). Mas la consistencia de esta categoría es puesta en cuestión pues no son claras las características ni las delimitaciones respecto a otros fenómenos sociales. La denominación parece desprenderse de la concepción tradicional que ubica a estado y mercado como principales referencias, y de la necesidad de situar otras organizaciones en esas coordenadas. Veremos a continuación algunos intentos de precisar la noción.

María Elena Lournaga (1999), por ejemplo, afirma que el tercer sector se ubicaría como campo autónomo al no poder inscribirse entre las instituciones estatales ni privadas totalmente, compartiendo, sin embargo, algunas de sus características. Estaríamos frente a un fenómeno público no estatal. No estatal porque se trata de iniciativas particulares. Público porque están

orientadas al bien general. Esta condición le hace decir a Fernandes (1994) que el tercer sector puede entenderse como “aquilo que é público, porém privado ou então, aquilo que é privado, porém público” (p.12). Otro matiz que destaca Laurnaga (1999) es aquel que diferencia filantropía social y tercer sector, frente al rasgo reconocido de labor no lucrativa. Como un intento de definir estructural y operacionalmente estas organizaciones surge la siguiente caracterización. “El tercer sector se define como un grupo de organizaciones que son:

- Formales, es decir, institucionalizadas en algún grado aunque no sea necesariamente en función de un estatuto legal;
- Privadas, lo que significa institucionalmente separadas del gobierno y de los funcionarios del gobierno;
- No lucrativas, no distribuyen las ganancias generadas entre sus dueños o directivos;
- Autogobernadas, diseñadas para controlar sus actividades;
- Voluntarias, que involucran algún grado significativo de participación voluntaria”.

(Salomón y Anheier, 1995, citado en Laurnaga, 1999, p.11)

Por su parte, Boaventura de Souza Santos (2004) se refiere al “tercer sector” como una denominación imprecisa y residual que da cuenta de organizaciones sociales, ni estatales ni mercantiles, es decir, organizaciones privadas sin fines lucrativos. Comprenden un mundo vasto y heterogéneo en el que se incluyen ONGS, cooperativas, organizaciones de voluntarios, comunitarias y de base, entre otras. Su origen se remonta al siglo XIX en los países centrales para renacer con nuevo ímpetu en los años 70`. El autor entiende que dicho resurgimiento se explica en el contexto de la crisis del estado de bienestar, tomando el tercer sector un papel creciente en las políticas sociales. Por otra parte, se destaca la diversa interpretación del fenómeno en países centrales y periféricos, “La unidad de análisis del fenómeno resulta igualmente problemática en la medida en que el tercer sector responde en los países centrales a fuerzas endógenas mientras que en algunos países periféricos, sobre todo en los menos desarrollados, es ante todo el efecto local de inducciones, cuando no de presiones e injerencias, internacionales (...) El contexto del debate en torno al tercer sector es muy distinto en los países periféricos y semiperiféricos. Destacan aquí dos condiciones: 1- El crecimiento acelerado desde la década de los setenta de las llamadas ONGs tenía escasos antecedentes locales y 2- Ese crecimiento ha venido inducido, en los países periféricos sobre todo -el caso de los semiperiféricos es más complejo- principalmente

por los países centrales, cuando éstos empezaron a canalizar sus ayudas al desarrollo a través de actores no estatales”. (De Souza Santos, 2004, p.68)

Además, destaca cuatro debates en torno al tercer sector. El primero es el de su localización estructural. En este punto, considera que su particularidad reside en combinar aspectos del sector público y privado. Del sector privado, la iniciativa y motivación de la acción colectiva. Del sector público, la acción dirigida al interés colectivo. Sin embargo, las realidades particulares de las organizaciones las acercan a uno u otro polo. Por otra parte, menciona las llamadas organizaciones de fachada con claros fines de lucro subrepticios, y las organizaciones duales en las que el interés por el lucro y el bien colectivo parecen combinarse.

El segundo debate se refiere a la organización, la transparencia y los mecanismos de responsabilidad. El autor menciona diversos grados de formalidad, tales como la variación respecto a la exclusividad de sus tareas a un conjunto de socios o no. En cuanto a la transparencia y la responsabilidad también encuentra realidades variables. Una cuestión a destacar es lo que llama tensión entre la responsabilidad ascendente y descendente, y sus posibles soluciones. La primera se dirige a los donantes (internacionales en ocasiones), la segunda a los miembros o población a la que se aboca. Como los compromisos hacia los organismos de financiación incluyen muchas veces orientaciones específicas de acción, estas responsabilidades pueden entrar en tensión, debiéndose hallar una solución de compromiso o la alienación en algún sentido.

El tercer debate que menciona es el de las relaciones entre organizaciones del tercer sector. Destaca la situación de confinamiento que atraviesan estas organizaciones y las posibles ventajas del establecimiento de uniones locales o internacionales.

Por último, el debate acerca de la relación del tercer sector con el estado nacional. En este punto señala que las mismas son diversas, complejas e inestables, dependiendo también de la región y la situación social y política. En relación a los países periféricos menciona para la década del 90, “En los países periféricos, la situación en la última década ha generado grandes turbulencias en las relaciones entre el tercer sector y el Estado. Si los objetivos tradicionales consistían en preservar la autonomía e integridad de las organizaciones y luchar para que su función se extendiera, más allá de la ejecución de las políticas, a la participación en la definición de las mismas, hoy en día la virtual quiebra a la que se enfrentan algunos países ha invertido el problema. El reto consiste ahora en preservar la autonomía, incluso la soberanía, del Estado frente a las ONGs transnacionales y en garantizar la participación del Estado, no ya sólo en la

ejecución sino en la definición de las políticas sociales adoptadas por las organizaciones en su territorio”. (De Souza Santos, 2004, p.77)

Abocándonos a nuestro País, Andrés Thompson (1994) señala que “el despliegue de actividades en el campo social, cultural y político de organizaciones privadas sin fines de lucro - lo que hoy suele llamarse el "tercer sector"-, es un fenómeno de larga data en la historia argentina. Aún desde antes de la formación del Estado nacional, pero con mucho mayor importancia a partir de la primer mitad del siglo XIX, existieron entidades privadas de diferentes tipos que compartían el no poseer ánimos de lucro y el perseguir propósitos de bien público. Ellas que intervinieron decididamente en la estructuración de las políticas culturales, asistenciales y sociales. Y, aunque con menor notoriedad -pero con similar eficacia-, actuaron también como "lobbistas" de intereses políticos frente a los poderes públicos”. (p.4)

Antes de la formación del estado nacional, las congregaciones religiosas cumplieron un importante papel, instrumentando acciones culturales y educativas, y de atención a los pobres y menesterosos. Posteriormente, se crea la Sociedad de Beneficencia. De ambiguos lazos con el estado, constituyó una de las mayores organizaciones de su tipo en la historia argentina. Se cumple con ella un proceso de secularización de la filantropía y de fuerte vinculación con las elites dominantes, en los orígenes de las ONGS. Otra de las características de estas acciones era la marcada participación femenina. Por otra parte, el desarrollo de asociaciones mutuales y barriales, fundadas en base a lazos de sangre, etnia, o a partir de necesidades vecinales, se abrió paso ante las formas tradicionales de solidaridad y como canal de participación masculino. (Thompson, 1994)

La Sociedad de Beneficencia y sus instituciones benéficas, si bien contaba con el estado como principal benefactor, reunió la ayuda de los particulares a través de las cuotas de sus socios, las contribuciones mensuales de la elite porteña, y rentas, entre numerosos medios de financiación. Desde esta organización y bajo el amparo de la ley de patronato de menores (1919), se implementarán fuertes acciones dirigidas a la “infancia abandonada”. Como se desarrolló en el apartado anterior, aquellas pueden enmarcarse en un amplio y heterogéneo dispositivo disciplinador de los espacios urbanos. “No puede comprenderse la irradiación benéfica y sanitaria de la época sin la ciudad. La ciudad era el escenario donde representan en forma de drama los efectos sociales de la modernización económica del país. Era la receptora de hombres de otras

lenguas, nacionalidades, pautas culturales y pertenencia de clase (...) el niño, como depositario de la futura nacionalidad, debía ser protegido de la *mala vida*, de la ciudad como productora de *clases peligrosas*. Controlar a los niños en cierta forma significaba controlar parte importante del futuro (...).” (González, 2000, p.186-187)

Con el ascenso del peronismo el estado concentrará la ayuda social en detrimento de la participación de la sociedad civil. Una de las instituciones de mayor importancia será la Fundación Eva Perón. El modelo en que se constituye es similar al de la Sociedad de Beneficencia, manteniendo lazos ambiguos con el estado nacional. Pero “el discurso peronista posterior hará énfasis repetidas veces en que es solamente el Estado el único garante del interés general de la población y, por lo tanto, desarrollará centralizadamente las políticas laborales y sociales” (Thompson, 1994, p.44) El estado cobrará entonces un rol protagónico desplazando las iniciativas privadas. Esta situación se prolonga décadas posteriores.

Para terminar, mencionemos que a fines del siglo XX, se desenvuelve un proceso de achicamiento del estado, en que se urden nuevas relaciones con la sociedad civil y las políticas sociales. Citemos un artículo de ese tiempo (¡tan cercano!) “Los enfoques actuales de política social, asociados al modelo de democracias con economías abiertas, suponen una reestructuración político-institucional y programática, cuyos ejes fundamentales son el paso del “universalismo” a la focalización y la priorización de políticas compensatorias. En este escenario se propicia un estilo de relaciones entre el Estado y la sociedad civil que intenta constituir una suerte de *welfare mix*. Ello implica que distintos actores –sector público, organizaciones no gubernamentales y referentes de las comunidades sumergidas- gestionen cooperativamente la satisfacción de necesidades sociales”. (Cardinalli y Roenfeld, 2005, pp.27-28)

Este nuevo escenario propiciará el fortalecimiento de las iniciativas del tercer sector. Pero el divorcio de las políticas sociales y económicas, y las relaciones de los actores, teñidas en ocasiones de clientelismo, con los organismos político-gubernamentales, ponen en duda que hayan conducido a verdaderos empoderamientos de la comunidad.

IV. Algunas preguntas de investigación

- ¿Existen propuestas explícitas de transmisión en este tipo de organizaciones? ¿Cuáles? ¿Qué contenidos y formas de transmisión pueden rastrearse?
- ¿Cuál es la incidencia de la institución escolar en la elaboración de las propuestas?
- ¿Qué papel juegan las agencias de financiación (públicas y privadas) en los contenidos y formas de trabajo de las organizaciones estudiadas?
- ¿Cómo se relacionan las propuestas institucionales y las prácticas y discursos efectivos?
- ¿Cuáles son las características de los procesos de transmisión entre pares en estas organizaciones? ¿Cómo se vinculan con otros procesos de transmisión?

V. Hipótesis acerca de dónde investigar el problema en el campo empírico y con qué instrumentos

Se trabajará en la tradición de los estudios de casos múltiples. Para esto se seleccionarán tres organizaciones del tercer sector, a través de las cuales se indagarán los aspectos señalados anteriormente. Entre las múltiples organizaciones en las que se puede desarrollar este estudio se encuentran los comedores, casas del niño, fundaciones, hogares, centros de atención integral, experiencias llevadas a cabo por movimientos sociales, centros comunitarios y organizaciones de filiación religiosa.

En este trabajo se privilegiará la singularidad de cada caso, así como posibles puntos de “encuentro y desencuentro” entre las distintas organizaciones. Los aspectos a indagar requieren un abordaje predominantemente cualitativo que cuente con observaciones participante, entrevistas estructuradas y semidirigidas, y consulta de documentos diversos: proyectos, registros escritos de trabajos desarrollados, folletería, fotografía, entre otros.

VI. Bibliografía

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Angelini, S. y Di Nella, Y. (2008). Criminología: seguir soñando sabiendo que se sueña. En Y. Di Nella (comp.). *Psicología Forense y Derechos Humanos. Vol. 1*, (pp. 193-220). Buenos Aires: Koyatún Editorial.

Aniyar de Castro, L. (1985). *Conocimiento y orden social: Criminología como legitimación y Criminología de la liberación*. Maracaibo: Editorial de la Universidad de Zulía.

Bermúdez, S. *Cultura escolar-cultura mediática*. Extraído el 4 de abril de 2010 http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela/culturaescolar.pdf.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.

- Biagini, H. y Roig, A. (2008). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Boudon, R y Bourricaud, F (1990) *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cardinalli, G. y Rosenfeld M. (2000). Con las mejores intenciones. En Duschatsky, S. (comp.). *Tutelados y asistidos* (pp.23-67). Buenos Aires: ed. Paidós.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, A. (dir.). *Escuela, democracia y orden (1916:1943)*, (pp.99-160). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Citera, M. *Alianza Familia-Escuela ¿Alianza familia-escuela?* Extraído el 17 de agosto de 2009 de www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/Citera.pdf.
- Del Acebo Ibáñez, E. y Brie, R. (2006). *Diccionario de sociología*. Buenos Aires: Ed. Claridad.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones. Valencia: Pre-textos*
- Elias, N. (1998). *Mozart: Sociología de un genio*. Barcelona: Editorial Península.
- Elias, N. (1982). *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (2000). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, A. M. (1999). Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En A. M. Fernández y cols. *Instituciones Estalladas* (pp. 265-289). Buenos Aires: Ed. Eudeba.

- Fernandes, R. (1994). *Privado porém público, o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía 2*. Madrid: Alianza editorial.
- Freud, S. (2006). Moisés y la religión monoteísta. En: *Obras Completas, Vol. xxiii*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En: Frigerio, G. y Dicker, G (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación* (pp.11-25). Buenos Aires: Noveduc.
- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México DF: Fondo de cultura económica.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Rev. Política y Sociedad*, Vol. 43 Núm. 1: 9-2.
- García Méndez, E. (1987). *Autoritarismo y Control Social*. Buenos Aires: Ed. Hammurabi.
- González F. (2000). Niñez y beneficencia: Un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX (1900-1930). En J. L. Moreno (comp.). *La Política Social Antes de la Política Social. Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, (siglos XVII al XX)*, (pp. 129-204). Buenos aires: Prometeo Libros.
- Hassoun J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Henry, Ch. (2001). Elementos para uma teoria da individualização: quando o criado Mozart se achava um livre artista. Em A. Garrigou e B. Lacroix (orgs.). *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Meirieu P. (1998) *Frankestein Educador*. Barcelona: Edit. Laertes.
- Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp.67-89). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kaes, R (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kreszes, D. (2005). El lazo filiatorio y sus paradojas. En Bugacoff y al. *Superyó y filiación, destinos de la transmisión* (pp.13-29). Rosario: Laborde Editor.

- Lacan, J (2005). *Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Laurinaga, M.E. (1999). *Interacción estado-sociedad civil en el sistema de políticas públicas de infancia*. Montevideo: Instituto de comunicación y desarrollo.
- Larrandart, Lucila (1990) Prehistoria e historia del control socio-penal de la Infancia. En: E. García Méndez y M. Bianchi (comp.). *Ser niño en América Latina: de las necesidades a los derechos (pp. 21-39)*. Buenos Aires: UNICRI-Editorial Galerna.
- Lester, S. y Helmut A. (1995). En busca del sector no lucrativo: la cuestión de las definiciones. *Revista Umbral XXI, número especial*.
- Lewkowicz I. y Corea C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Ed Lumen.
- Levin, E. (2007). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mannheim, K. (1993) El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, pp.193-242.
- Miller, J.A. (2001). El ruiseñor de Lacan. En *Del Edipo a la sexuación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Miller, J. A. (1984). *Dos dimensiones clínicas: Síntoma y fantasma*. Buenos Aires: Ediciones Manantial
- Narodowski, M. (1993). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Nisbet, R. (1977). *La formación del pensamiento sociológico*. Bs As: Ed. Amorrortu.
- Núñez, V. (1998) De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión [versión electrónica]. *Cuadernos de Pedagogía Crítica de Rosario, Año 3, Junio*.
- Pontes, H. (1999). Elias, renovador da ciência social. En L. Waizbort (org.). *Dossiê Norbert Elias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Segoviano, M. (2008, junio). Transmisión psíquica. Escuela Francesa. Psicoanálisis e intersubjetividad, 3. Extraído el 3 de agosto, 2011, de <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=202&idd=3>.

Ramos Viera, C. (2007). *Pedagogia Social: discursos e praticas. Um estudo da AMMEP (SL/RS) [en línea]*. Tesis de Magíster. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponible en http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-05-24T171723Z-629/Publico/390317.pdf

Sirota, R (2004) El avatar de la transmisión: el niño. En G. Frigerio y G. Dicker (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación* (pp. 183-189). Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M. (2006). Transmisión intergeneracional. Responsabilidad adulta y formas de reconocimiento. En G. A. Ríos (comp.). *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación* (pp.199-209). Santa Fe: AMSAFE.

Stagno, L (2008). *La minoridad en la Provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales* [en línea]. Tesis de Magíster. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.327/te.327.pdf>

Thompson, A (1994). *El tercer sector en la historia argentina*. Buenos Aires: Cedes.

